

Catarina Nobre Batista Sanganha Leonardo

Avaliação de competências de leitura em crianças com e sem perturbações articulatórias

Projeto elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala na área de Especialização em Motricidade Orofacial e Deglutição

Orientadora: Mestre Ana Margarida Nogueira Leitão Lima Grilo

Março, 2017

Catarina Nobre Batista Sanganha Leonardo

Avaliação de competências de leitura em crianças com e sem perturbações articulatórias

**Projeto elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala na área
de Especialização em Motricidade Orofacial e Deglutição**

Orientadora: Mestre Ana Margarida Nogueira Leitão Lima Grilo

Júri:

Presidente: Doutora Isabel Maria da Silva Franco Desmet

Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Vogais: Mestre Ana Margarida Nogueira Leitão Lima Grilo

Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Doutora Catarina Maria de Carvalho Afonso

Investigadora no Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Março, 2017

Nota

O presente documento, elaborado no âmbito da 2ª edição de Mestrado em Terapia da Fala na especialização em motricidade orofacial e deglutição, da Escola Superior da Saúde do Alcoitão (ESSA) em cooperação com o Instituto E.PAP, foi redigido segundo o novo acordo ortográfico, em vigor desde janeiro de 2009. A sua redação segue as normas estabelecidas pela ESSA para redação de trabalhos académicos e científicos (Conselho Científico, 2004). No que respeita à inclusão de resumo em português e inglês optou-se pelas normas da RPTF (www.rptf-aptf.com), por facilitar a identificação rápida do estudo realizado, às citações por facilitar a leitura do texto, e à lista final das referências por estas serem de acordo com as normas usadas em saúde (Vancouver, 5ª edição, 1997).

Resumo

Objetivos: caracterizar e comparar as competências de leitura em crianças do segundo ano do primeiro ciclo com e sem alterações em prova de nomeação. **Métodos:** estudo realizado com 73 crianças, 32 do sexo feminino e 41 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 8 anos e 6 meses, que efetuaram tarefas de nomeação de imagens e de leitura oral do texto. Os participantes foram divididos em dois grupos: crianças sem alterações na prova de nomeação (G1) e com alterações na prova de nomeação (G2) para análise da tarefa de leitura.

Resultados: na tarefa de leitura, G2 apresenta maioritariamente erros de substituição, enquanto G1 apresenta erros de diferentes tipos. Nos parâmetros, (número de palavras corretamente lidas no excerto, duração da leitura da frase, débito e tipo de pausas na tarefa de leitura) não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Em média, ambos os grupos apresentam maior número de pausas de reformulação, seguindo-se as pausas silenciosas e por último as pausas de alongamento.

Conclusão: os grupos não apresentam diferenças estatisticamente significativas relativamente aos parâmetros de leitura analisados.

Palavras-chave: nomeação, leitura, duração da leitura, débito e tipo de pausas.

Abstract

Purpose: Characterize and compare reading skills in children in the second year, first cycle, with and without changes in the naming test.

Methods: a study based on 73 children, 32 of female sex and 41 of male sex, aged between 6 years and 6 months and 8 years and 6 months, who performed tasks of naming images and reading the text. To analyze the reading task, the participants were divided into two groups: children with no changes in the naming test (G1) and with changes in the naming test (G2).

Results: in the reading task, G2 presents mainly substitution errors, while G1 presents errors of different types. In the parameters, (number of correctly read words in the excerpt, duration of the reading of the sentences, debit and type of pauses in the task of reading), no statistically significant differences occurred between the groups. On average, both groups present a greater number of reshaping pauses, followed by the silent pauses and finally the lengthening pauses.

Conclusion: the groups did not present statistically significant differences regarding the analyzed reading parameters.

Keywords: naming, reading, reading length, debit, and type of breaks.

Índice

Introdução	6
Modelos de leitura	7
Dimensões da Leitura	9
A importância da fluência de leitura	10
Métodos	15
Objetivos	15
Amostra.....	15
Instrumentos.....	16
Procedimentos de recolha de dados	17
Análise dos dados	20
Resultados.....	21
Discussão.....	27
Conclusão	29
Referências Bibliográficas.....	31
Apêndices	35
Anexos.....	39

Introdução

A linguagem constitui um dos instrumentos mais potentes ao serviço da comunicação humana. As crianças, no processo de aprendizagem da fala, apenas prestam atenção ao sentido do que ouvem e pronunciam, não havendo uma consciência de que as palavras são formadas por sucessões de sons. As palavras, oralmente, são compostas por uma sequência de fonemas, devendo as crianças tomar consciência de que estas correspondem à escrita representada pelo código alfabético. Esta consciência da estrutura fonológica da língua é designada por consciência fonológica, sendo essencial para compreender o princípio alfabético¹.

O período do zero aos três anos é decisivo para o desenvolvimento linguístico, ocorrendo nesta fase as etapas do desenvolvimento da linguagem que permitirão à criança ser capaz de dominar a estrutura da linguagem sem grandes falhas sintáticas².

Entre os cinco e os seis anos de idade, dá-se um novo ciclo de aprendizagens sob forma de símbolos escritos que transmitem a representação da linguagem falada. Tal desenvolvimento linguístico acontece simultaneamente a outros processos evolutivos nas áreas da cognição, motricidade, autonomia e socialização. Assim, as crianças deverão perceber que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala, mesmo antes da sua compreensão, sendo o treino desta capacidade fundamental para ganharem tal competência³.

A aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura sendo mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas capacidades⁴.

As pesquisas realizadas no âmbito da leitura têm proliferado nas últimas décadas^{1,3,5,6}. O interesse por esta competência deve-se ao facto da capacidade de leitura assumir um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar e profissional. A leitura é considerada como uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. Desta forma, e dada a importância que lhe é atribuída, é crucial conhecer e compreender os seus modelos de aquisição, os processos que lhe são subjacentes, as componentes que a constituem, bem como as metodologias de ensino. Não obstante tal facto, importa também perceber os tipos de fatores que a podem dificultar, como é o caso das perturbações articulatórias, em linha com a literatura já existente^{2,3, 7-11}.

As perturbações articulatórias envolvem uma dificuldade em produzir um ou mais fonemas. O fonema pode ser consistentemente substituído por outro, omitido ou distorcido. Existem diferentes terminologias para classificar a perturbação se for de origem motora

(perturbação fonética) ou do domínio da língua (perturbação fonológica)^{12,13}. Este tema será aprofundado, mais adiante, no presente trabalho aquando da informação relativa à avaliação.

Modelos de leitura

Aprender a ler é bastante complexo, ultrapassando a simples representação gráfica e descodificação de símbolos. Todavia, o processo de descodificação tem que se tornar automatizado e, do grau de automatização deste, depende o sucesso e eficácia da leitura, pois o leitor fica mais disponível para aplicar as suas energias à compreensão. Para compreender os textos são utilizadas competências lexicais, processos de análise sintática e de integração semântica, o conhecimento do mundo e experiência pessoal, sendo que tais processos e conhecimentos se desenvolvem na criança mesmo antes de esta aprender a ler, no momento da compreensão da linguagem falada¹⁴.

A leitura de textos depende de três fatores: o leitor (influem as estruturas cognitivas, as afetivas e os processos); o texto (estão presentes as intenções do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo); e o contexto (a dimensão social, psicológica e física)¹⁵. Assim, o entendimento do processo de leitura tem vantagens em termos educacionais, já que com uma correta avaliação é possível levar a cabo uma intervenção em algumas das áreas mencionadas.

Ao longo do tempo e das investigações desenvolvidas surgiram vários modelos de leitura, que diferem relativamente aos elementos que integram, à sua conceção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam as suas várias fases. Estes modelos são geralmente classificados em modelos ascendentes (*bottom-up models*), modelos descendentes (*top down models*) e modelos interativos^{4,16}.

Os modelos ascendentes descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da deteção inicial de um estímulo e segue uma série de etapas, nas quais é progressivamente sintetizado em unidades maiores com mais significado. O processo inicia-se com a visão de letras, seguida da transformação nos sons correspondentes, da junção em palavras, do reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, da integração das palavras em frases. Este modelo considera: representação icónica, identificação de letras, passagem para léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo⁴.

Quanto aos modelos descendentes, consideram que o ato de ler é perspectivado como um "jogo de adivinhas psicolinguísticas", ou como um processo de "redução da incerteza", rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a

palavra¹⁶. Este modelo dá muito mais atenção aos conhecimentos sintáticos e semânticos do que aos fonológicos⁴. Este tipo de modelo descendente parte do princípio de que ler é compreender.

Por último, acabam por surgir os modelos interativos que procuram representar os processos cognitivos mobilizados pelo leitor fluente, partindo de uma perspectiva sequencial de processamento de informação, ora enfatizando os processos primários de decodificação, ora acentuando os processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto⁴.

Por outro lado, há autores que classificam os modelos explicativos da aquisição da leitura em modelos desenvolvimentais e em compreensivos. Os modelos desenvolvimentais distribuem o processo de aquisição da leitura por fases, referindo as principais dificuldades que podem ocorrer em cada uma delas¹⁷. Um dos principais modelos dentro desta perspectiva teve por base a existência de quatro fases de desenvolvimento da leitura⁷. O *estágio zero* ou *fase de pré-leitura*, entre os 0 e os 6 anos, corresponde ao período em que a criança expande um conjunto de competências pré-leitoras, necessárias para a aprendizagem da leitura. A passagem para o nível seguinte dá-se quando as crianças conseguem associar os sons às letras, ocorrendo por volta dos 6-7 anos e designa-se por *leitura inicial*, cujo objetivo consiste na aquisição do código alfabético. A fase seguinte é respeitante à *consolidação* e ocorre entre os 7-8 anos em que as crianças já utilizam o código alfabético de forma automatizada, adquirindo maior fluidez na decodificação e uma maior velocidade leitora¹⁸. A leitura torna-se, assim, numa ferramenta essencial para a realização de novas aprendizagens desde os 9 anos até aos 13, sendo o foco principal a aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas. Entre os 14 e os 18 anos, o jovem já é capaz de realizar uma leitura eficaz. A última fase respeita à *construção/reconstrução* que se dá depois dos 18 anos, em que a leitura passa a ser usada dependendo das necessidades do leitor e dos seus objetivos¹⁸.

A partir dos anos 80, outros modelos (modelos compreensivos) tentaram explicar o processo de aquisição de leitura de forma mais compreensiva, enquadrando fatores pedagógicos, sociais, cognitivos e psicológicos inerentes à aquisição da leitura. Assim, temos a *Teoria da clareza cognitiva*, que tem como objetivo o desenvolvimento da compreensão acerca da finalidade e funções da leitura. O desenvolvimento cognitivo engloba quatro dimensões: a compreensão das finalidades comunicativas da linguagem; a conceção da função simbólica da escrita; o domínio da terminologia técnica; e a compreensão do processo de decodificação¹⁷. Temos, por outro lado, a *Perspetiva psicogenética da aprendizagem da leitura*, e que parte dos pressupostos da teoria piagetiana (da centralidade do sujeito como

construtor ativo do conhecimento), em que a criança inicia o processo de aquisição da escrita muito antes de entrar para a escola¹⁹. Esta teoria defende que os estímulos são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito. Na *perspetiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura* a criança é o sujeito central e construtor de saberes próprios, integrados na sua experiência, pressupondo, portanto um cariz cultural. Neste modelo¹⁶, a aquisição da leitura depende da interligação de três dimensões: aculturação (integração da criança numa cultura); aquisição social (interação); e a compreensão do código escrito.

De um modo geral pode dizer-se que as dificuldades de aprendizagem podem ser influenciadas por fatores externos (que se relacionam com características de metodologias, de educação e com a estrutura familiar) e internos (relacionados com aspetos intrínsecos como a capacidade cognitiva)²⁰.

Relativamente à escolha do método de ensino/aprendizagem mais indicado, fundado nos diferentes modelos aqui descritos, as investigações feitas nos últimos anos indicam que tanto as estratégias ligadas às metodologias fónicas (que se baseiam na correspondência som/grafema), como as ligadas à metodologia global (que privilegiam o reconhecimento automático e global da palavra como um todo), são complementares. Deverá a criança ser exposta a vários tipos de abordagens e práticas diferentes para perceber à que melhor se adapta²¹.

Dimensões da Leitura

A primeira dimensão refere-se à Diferenciação, em que a criança inicia o seu processo de aprendizagem da leitura aprendendo a diferenciar visualmente cada letra do alfabeto e a relacioná-la com o seu correspondente sonoro (fonema), de modo a que forme uma unidade linguística significativa. Treinando as crianças de forma a aumentar a sua sensibilidade aos sons que constituem as palavras, através de brincadeiras com os sons da língua, fazendo rimas, reconstrução, segmentação, manipulação e identificação silábica, estas irão beneficiar na aprendizagem da leitura e da escrita¹⁶.

A segunda dimensão respeita à Compreensão. O painel nacional americano, criado para avaliar a eficácia das diferentes abordagens utilizadas para ensinar as crianças a ler e a compreensão da leitura, está relacionado com competências linguísticas gerais e com o conhecimento do vocabulário²². Assim, muitas vezes, as dificuldades de compreensão de leitura estão relacionadas com limitações e défices nas competências linguísticas e no conhecimento do mundo. Mais especificamente, para um bom nível de compreensão leitora

são necessários quatro fatores em convergência: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; o conhecimento da língua, principalmente o domínio lexical; a experiência individual de leitura; e as experiências e conhecimento do mundo¹.

Segue-se a dimensão da Precisão, sendo que, para se conseguir uma leitura precisa, é necessário aprender a distinguir as letras do alfabeto, juntá-las em grupos e entender a relação entre os símbolos gráficos e os sons. Quando o leitor consegue reconhecer diretamente as palavras é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da decodificação e está pronto para avançar para o nível seguinte. Assim, passará a utilizar uma estratégia de reconhecimento, com o predomínio da via lexical¹⁴. Obtemos um elevado nível de precisão na leitura, juntando a uma decodificação rápida, quando um leitor tem uma capacidade competente de compreensão linguística que permita efetuar operações como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e organização textual.

Por fim, temos a Fluência da Leitura. “Entende-se por leitura o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento”⁵. O desempenho na leitura no final do 1º ano de escolaridade mostra resultados que apontam para a influência da consciência da palavra no sucesso da aprendizagem da leitura, ou seja, é necessário um certo grau de consciência da palavra para se poder aprender a ler. No entanto, também a aprendizagem da leitura proporciona, da mesma forma, um desenvolvimento dessa mesma consciência²³.

A importância da fluência de leitura

Atualmente, a fluência é vista como uma componente central da capacidade de leitura. A fluência deve ser considerada como um tópico de relevo entre professores e alunos²⁴. Assim, considera-se que a fluência tem duas componentes essenciais: automaticidade e prosódia. A automaticidade refere-se à capacidade de reconhecer palavras automaticamente ou sem esforço. A prosódia completa a ponte de ligação à compreensão⁸.

Durante a última década, a fluência de leitura passou a ser vista como uma componente central da leitura e uma força motriz no percurso de alfabetização²⁵. No entanto, grande parte desse foco centrou-se numa definição relativamente restrita de fluência de leitura que enfatiza o automatismo e o reconhecimento de palavras. A autora procura expandir esse entendimento sintetizando vários aspetos-chave, incluindo perspetivas teóricas centradas na automaticidade e prosódia. A fluência de leitura está relacionada com a velocidade de leitura

das palavras⁸, sendo um elemento crítico na compreensão leitora. Quantas mais palavras a criança conseguir reconhecer no menor período de tempo, maior é a compreensão da leitura. A descodificação assenta em quatro processos: o processamento visual, incluindo competências relacionadas com a discriminação e a capacidade de reter sequências; o processamento fonológico, que abrange capacidades de discriminação de sons, a sua memorização e a análise e síntese dos mesmos na formação das palavras; o processamento linguístico, que implica a capacidade de utilizar a fala; e o processamento contextual que respeita à capacidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas³. Assim, a fluência de leitura depende de uma descodificação eficaz, sendo que diferentes tipos de experiências literárias que as crianças tenham, influenciam a aquisição de diferentes tipos de competências que se podem relacionar mais ou menos com a fluência de leitura²⁶.

A avaliação da fluência da leitura oral tem sido um procedimento amplamente estudado no contexto internacional e tem sido utilizada para a deteção precoce, monitorização e intervenção em caso de dificuldades na aprendizagem da leitura, individualmente ou em turma. No entanto, Portugal continua a não dispor de procedimentos de avaliação para a utilização regular e repetida, nem de normas para aferir uma avaliação²⁷.

Vários estudos confirmam como uma competência chave na aquisição dos processos inerentes à compreensão, a fluência da leitura. Nos últimos anos temos assistido à divulgação de alguns estudos em Portugal que retratam a eficácia deste procedimento, assim como o potencial impacto positivo que estes métodos podem acrescentar ao trabalho dos professores e de outros agentes educativos na avaliação e intervenção na leitura dos alunos²⁸.

Quando se avalia a leitura, é importante ter presente qual o motivo da avaliação, que dados se pretendem recolher e a utilidade da informação recolhida. “Na hora de desenhar uma avaliação da leitura, é importante sabermos o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar”¹⁵.

O sétimo objetivo curricular da disciplina de Português, em Portugal, no 2.º ano do 1.º ciclo é “ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos”, sendo que o aluno deverá “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto”²⁹.

Em Portugal, a diversidade de testes disponíveis para a avaliação de leitura é reduzida quando comparado com outros países europeus. Na literatura encontramos dezoito instrumentos de avaliação do desempenho da leitura e oito provas de avaliação de comportamentos emergentes de leitura¹⁵, sendo aqui referenciados os mais utilizados.

O Teste de Idade de Leitura (TIL)¹¹ foi construído através da adaptação do teste Lobrot L3, para ser aplicado a crianças, o qual verifica se o nível de leitura de determinada criança coincide com o nível de leitura adequado para a respetiva idade cronológica. Outro autor procurou criar a validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B, para crianças com e sem necessidades educativas especiais³⁰.

O método³¹ mais utilizado, no âmbito da avaliação da fluência de leitura oral com base no currículo, define que se escolha um texto do nível educacional do aluno e se peça para que leia o texto em voz alta. O avaliador deverá cronometrar a leitura e assinalar os erros, bem como, posteriormente, calcular as palavras corretamente lidas por minuto, tendo sido este o método utilizado no presente estudo.

O desempenho diferenciado das crianças surge intrinsecamente ligado com a avaliação de produção oral: leitura de lista de palavras e leitura de texto; e com a avaliação da percepção de fones (identificação dos pontos de articulação de sons aleatórios). A literatura aponta para que o desempenho geral dos sujeitos mais novos seja comprometedor, gerando oportunidade de revisão da teoria de plasticidade relacionada com o aspeto fonético realizado na nova língua. A avaliação de produção articulatória deverá ser considerada com particular incidência sobre a observação do tipo de pronúncia realizada pelos locutores (a questão do acento). Por outro lado, essa produção fonética é baseada em comportamentos textuais que, no sentido funcionalista, são comportamentos ecoicos dos sujeitos, ou seja, de repetição (concretizadas oralmente) a partir de um texto escrito, previamente apresentado como orientação (de leitura)³².

Para avaliação da articulação verbal no português europeu existem alguns testes que permitem avaliar os fonemas consonânticos do Português em tarefa de nomeação de palavras, sendo que o mais utilizado é o Teste de Articulação Verbal (TAV). O TAV é um teste de rastreio que atua de forma preventiva, permitindo identificar se a produção oral da criança é ou não a esperada para a idade cronológica, bem como observar quais as dificuldades específicas de cada criança, em que situações e contextos da palavra ocorrem, indicando assim se esta necessita ou não de avaliação em terapia da fala³³.

Após a apresentação dos métodos de avaliação ao nível da leitura e articulação verbal, apresentar-se-ão agora algumas das perturbações que podem detetar-se aquando destas avaliações de forma a melhor compreender e caracterizar as dificuldades que, a este nível, assistem aos alunos no seu percurso escolar.

Estas dificuldades podem ter associadas perturbações da fala, que são tidas em conta na avaliação da leitura efetuada aos participantes deste estudo. As perturbações da fala podem

abranger alterações que podem comprometer a componente fonológica, fonética ou ambas¹⁰. Atualmente verifica-se a utilização da expressão *perturbação dos sons da fala* sendo utilizada para descrever os vários tipos de perturbação que podem ser observados no discurso da criança. Além desta, também outras terminologias são empregues¹⁰: distúrbios articulatorios; distúrbios da fala; atraso de fala; distúrbio fonológico; distúrbio fonético; desvio fonológico; desvio fonético; dislália fonética; dislália fonológica.

Segundo a classificação internacional⁶, as perturbações dos sons da fala podem ser divididas em: Perturbação articulatória (PA) - incapacidade para produzir de forma adequada um fonema ou conjunto de fonemas específicos, quer seja de forma isolada ou num contexto fonético; Atraso fonológico (AF) - uso de padrões de erro regulares que ocorrem no desenvolvimento típico, mas numa idade em que já não é esperado; Perturbação fonológica consistente (PFC) - quando a criança usa, para além dos processos fonológicos típicos, processos fonológicos que não são frequentes no desenvolvimento fonológico normal (processos atípicos); Perturbação fonológica inconsistente (PFI) - caracterizada por uma produção variável dos mesmos itens lexicais ou características fonológicas, quer seja no mesmo contexto ou em diferentes contextos; Dispraxia - caracterizada por um padrão de produção desviante que se assemelha ao das crianças com perturbação fonológica inconsistente, mas com algumas diferenças entre as duas. O padrão de fala das crianças com dispraxia é marcado por: procura do ponto de articulação, omissões de sons e sílabas, alterações na prosódia, inconsistência nas pausas do discurso e melhor desempenho na produção espontânea do que na imitação.

Nas perturbações articulatórias considera-se que há dificuldades motoras que provocam modificações na produção de sons, havendo alteração na mecânica do som e um movimento atípico dos órgãos fonoarticulatórios. Como principais causas das perturbações acima referidas, é possível apontar: a falta de estimulação; o uso prolongado de chupeta; familiares com alterações na fala; alterações/atrasos no desenvolvimento; alguma anomalia orgânica como uma má oclusão dentária; dificuldades percetivas como por exemplo a perda de audição⁶. Já nas perturbações fonológicas, os erros ocorrem por falta de organização fonológica, ou seja, o sujeito apresenta dificuldades com o valor contrastivo dos fonemas: inadequado conhecimento do som, alteração linguística e utilização inconsistente de fonemas³⁴.

Quando existe um desvio fonológico, este é caracterizado por uma dificuldade na perceção, produção ou organização das regras do sistema fonológico, surgindo substituições ou omissões de sons na fala após determinada idade. Por volta dos cinco anos, todo o sistema

fonológico deve estar estabelecido. A alteração de base fonológica é definida como uma alteração encontrada no sistema fonológico da criança e pode ser caracterizado por substituições, omissões e/ou distorções dos sons da fala³⁵.

É de referir que os erros de articulação podem reduzir significativamente a inteligibilidade do discurso, tornando-o mesmo completamente ininteligível, fazendo com que a comunicação oral destas crianças seja dificultada. De forma a intervir eficazmente nas perturbações de fala, impõe-se identificar de que tipo se trata, a fim de fazer uma cuidada avaliação da situação. Assim, para um diagnóstico eficaz torna-se necessário: recolher informação relativa a fatores estruturais (como desvios orgânicos da língua e de outras estruturas anatómicas); verificar a presença de dificuldades de coordenação motora avaliando a ação sucessiva de contrações musculares; apurar problemas ao nível sensorial estimulando a existência de problemas auditivos e propriocetivos; verificar o desenvolvimento da linguagem averiguando possíveis atrasos na aquisição dos grandes marcos da linguagem e problemas a nível sintático, lexical, morfológico e semântico; avaliar fatores ambientais que possam ter dificultado a aquisição dos sons como por exemplo a língua materna dos pais, fatores emocionais, modelos parentais, dinâmica familiar; ou ainda avaliar fatores evolutivos como é o caso do desenvolvimento motor da criança, inteligência, imitação do comportamento de outras crianças com problemas de articulação, doenças prolongadas ou problemas emocionais⁶. Através da análise de amostras de fala espontâneas e de respostas a testes de articulação torna-se possível identificar que tipo de erros o paciente dá. Os erros articulatorios mais frequentes são as substituições, distorções, omissões, adições e inversões. No entanto, dar-se-á maior relevância às substituições, omissões e distorções, pois são o tipo de erros mais frequentes na avaliação de fala utilizada.

Segundo a literatura, a aquisição fonético-fonológica que permite aprender uma língua decorre de forma rápida até aos 5/6 anos para o Português Europeu (PE), altura em que o inventário fonético fica completo e, portanto, é atingida a maturidade articulatória.³⁶ Ainda assim, sabe-se que a aquisição dos fonemas é feita por etapas, surgindo, naturalmente, uns primeiro que outros. Outros dados indicam que é, especialmente, entre os 3 e os 5 anos e 6 meses que a criança deve adquirir e fazer uso da totalidade dos fonemas do PE³³.

Tendo em conta a literatura apresentada, é possível verificar que as dificuldades de leitura e perturbações a ela associadas, nomeadamente as de fala, são um problema que afeta uma grande percentagem de crianças em idade escolar e que são alvo de intervenção do terapeuta da fala. Desta forma, torna-se pertinente a investigação na área da leitura,

fornecendo novos dados para futuras pesquisas e para a atuação dos profissionais que intervêm nesta área.

Assim, os objetivos do presente estudo são os de caracterizar e comparar as competências de leitura em crianças do segundo ano do primeiro ciclo, com e sem perturbações articulatórias.

Métodos

Objetivos

De acordo com os objetivos anteriormente descritos, os objetivos específicos do estudo são:

Caracterizar e comparar as crianças sem alterações na prova de nomeação (G1) e crianças com alterações na prova de nomeação (G2), quanto ao tipo de erros articatórios apresentados na tarefa de leitura.

Caracterizar e comparar G1 e G2 quanto ao débito e duração da leitura do excerto em estudo.

Caracterizar e comparar G1 e G2 quanto ao número e tipo de pausas efetuadas na tarefa de leitura.

Caracterizar e comparar G1 e G2 quanto à performance articulatória na tarefa de leitura.

Amostra

No presente estudo, foram utilizados dados recolhidos no âmbito do projeto LINFA (atividade de rastreio de Linguagem, Fala e Motricidade Orofacial) da ESSA iniciado em maio de 2010. O projeto LINFA da responsabilidade do departamento de terapia da fala da ESSA tem como objetivo rastrear crianças de ensino pré-escolar e de 1º ciclo, em diferentes áreas de atuação do terapeuta da fala (linguagem, fala e motricidade orofacial). Para o presente estudo, foram utilizados os dados recolhidos nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015 de um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, obtidos mediante a aplicação de uma prova de leitura e de fala (ver instrumentos de avaliação).

Quanto aos critérios de inclusão, para definir estes dois grupos (crianças com e sem alterações no TAV), considerou-se que as crianças que apresentassem no TAV um resultado menor ou igual a 88 seriam inseridas no grupo das crianças com alterações no TAV. Apesar de no TAV, as crianças que apresentam um score inferior ou igual a 85 serem consideradas com alterações de fala²¹, no presente estudo, a amostra é constituída por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, ou seja, idades superiores à faixa etária estudada na validação do TAV. Assim, tendo em conta o descrito e as idades da amostra em estudo, espera-se que as crianças tenham concluído todas as aquisições articulatórias, ou seja, poder-se-á considerar crianças com alterações no TAV se apresentarem um score igual ou inferior a 88 e as que apresentarem um score de 89 serão consideradas no grupo das crianças sem alterações no TAV.

Com base nos critérios de inclusão, a amostra foi dividida em dois grupos: G1 e G2.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o Teste de Articulação Verbal (TAV)³³, o texto “O homem das barbas”⁴⁶ e a folha de registo.

- O TAV Teste de Articulação Verbal (TAV)³³

O TAV é um teste de rastreio formal de articulação verbal, identificando se a produção oral da criança é a esperada, ou não, para a idade da mesma tendo, como referência, um grupo padrão (Anexo 1). É composto por 37 palavras-alvo, permitindo observar as dificuldades específicas de cada criança, situações e contextos da palavra em que ocorrem. Avalia todas as consoantes do PE de acordo com a posição que estas ocupam nas palavras (inicial, medial e final) e/ou as suas características de produção principais – modo de articulação, ponto de articulação, vozeamento e ainda 8 grupos consonânticos. Este teste encontra-se validado para as idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 5 meses. A avaliação é efetuada através da apresentação de imagens, as quais devem ser nomeadas pela criança, sendo registada a produção espontânea e/ou a repetição.

- O Texto “Homem das barbas”

O texto foi selecionado por apresentar fidelidade, o melhor índice de discriminação e validade externa, pelo que parece demonstrar possuir as características psicométricas suficientes para que possa ser avaliada a fluência na leitura”³⁰ (Anexo 2). Deste texto foi considerado para efeitos de análise apenas um trecho (ver procedimentos).

- A folha de registo

A folha de registo, com o respetivo documento de critérios de análise (Apêndice 1), foi criada para o presente estudo, como documento de apoio, facilitando a sua análise. Esta folha foi organizada com base nalguns aspetos fundamentais ao registo do desempenho na leitura, dividida em duas grelhas e alguns itens. A primeira diz respeito aos dados da criança: data de nascimento, data de avaliação e sexo, salvaguardando a identidade da criança. A segunda grelha destina-se ao registo da informação recolhida durante a leitura. O excerto do texto a analisar está dividido em quatro frases para facilitar a anotação dos erros cometidos em cada uma delas. Nesta grelha é feita a transcrição das frases e regista-se o tipo de erros apresentados, com base nos critérios de análise estudados. Numa terceira parte da folha de registo consta a anotação do tempo de leitura, e a anotação do número total de frases e de palavras produzidas pela criança na prova de leitura. O documento com os critérios de análise criado contém breves explicações de como registar os erros articulatórios, como registar os erros de pausa e de entoação e uma pequena referência à necessidade de cronometrar o tempo de leitura, obtendo o critério de fluência na leitura.

Procedimentos de recolha de dados

Após o processo que compreende o cumprimento dos requisitos formais e éticos que precedem qualquer trabalho de investigação, nomeadamente os pedidos de colaboração/autorização para participação no estudo, que foram dirigidos aos responsáveis pelo projeto LINFA da Escola Superior de Alcoitão para utilização da sua base de dados, foi efetuada uma criteriosa seleção da amostra com base na triagem das gravações que se apresentaram em boas condições acústicas.

No passo seguinte, ouviram-se as gravações do TAV, de forma a classificar a performance articulatória de cada criança e classificá-las em crianças com ou sem alterações nas tarefas de nomeação, formando assim os dois grupos alvo do estudo. Nesta fase, foram recolhidos os dados das crianças através da audição dos registos do TAV e da folha de registo do TAV que possui os seguintes campos: identificação da criança, registo oral da criança de forma espontânea ou com estímulo, registo da cotação para as consoantes corretas com máximo possível de 89, registo do tipo de erro e registo da produção por repetição até três produções. Neste teste, caso a criança não consiga nomear a imagem pretendida, o terapeuta da fala deve dizê-la e, posteriormente, a criança deve repetir essa produção. As suas respostas foram registadas na folha de registo, através de transcrição fonética para posterior análise e

intervenção. Estes procedimentos foram efetuados de acordo com o manual de procedimentos do TAV.

De seguida, foi analisado qual o melhor excerto do texto “Homem das Barbas” para posteriormente ser analisado. Assim sendo, foi selecionado um excerto que se inicia a partir da 1ª palavra lida após os 30 segundos iniciais, sendo composto por quatro frases com quinze palavras: “Elas cresceram até ao peito, até à barriga, até aos pés, até arrastarem pelo chão”.

Posteriormente, procedeu-se à construção de um instrumento de recolha de dados, que teve início na elaboração de um documento com os critérios de análise, seguindo-se a elaboração da respetiva folha de registo.

De modo a clarificar a forma como posteriormente será feita a análise da leitura e os respetivos erros, de seguida, serão descritas as formas de notação da folha de registo, com base no descrito na folha de critérios de análise.

Na folha de registo, onde surge a linha da “produção”, é feita a transcrição fonética do excerto do texto lido, seguindo-se o registo do fonema (s) alterado/erro articulatorio. Existem idades esperadas para que as crianças adquiram os fonemas da sua língua materna, por volta dos cinco anos, todo o sistema fonológico deve estar estabelecido³⁷. As produções incorretas da fala são designadas erros de articulação do ponto de vista articulatorio. Estes erros são caracterizados por substituições, omissões, distorções, inversões e outros (nomeadamente adição). Assim, na linha do “tipo de erro”, são considerados erros as substituições (S), omissões (O), inversões (I), adições (A), erros de pronúncia e hesitações (H) por mais de três segundos³⁸. As substituições ocorrem quando um fonema é alterado e substituído por outro. As omissões são definidas por um fonema que não é produzido e não é substituído por outro. As distorções são quando um determinado fonema é alterado e a sua produção resultante é apenas aproximada ao som desejado¹³. A adição constitui a inserção de um fonema dentro da palavra que não existe na palavra padrão. A inversão ocorre, tal como o nome indica, quando o fonema inverte a sua posição dentro da palavra, adotando uma posição que não responde ao padrão no sistema adulto³⁹. Quando as crianças cometem mais do que um tipo de erro numa palavra considera-se vários.

Relativamente ao tipo de pausas, foram definidos dois tipos: as pausas silenciosas e as pausas preenchidas. As pausas silenciosas (/) são percebidas como uma porção de silêncio no sinal de fala e que podem ocorrer com uma inspiração, expiração, deglutição e reflexo laringo-fonatório. A medida mínima para este tipo de pausas é a partir de 0,200/0,250seg⁴⁰. As pausas preenchidas são segmentos vocálicos alongados, sem conteúdo lexical. Correspondem a vogais centrais alongadas [e], [i] ou [a], uma consoante nasal [ɐ] ou a

combinação das vogais [emi]⁴¹. As pausas preenchidas podem ser alongamentos/prolongamentos finais (AL) sendo considerado um mecanismo de disfluência a vocalização prolongada de palavras lexicais/ funcionais maioritariamente monossilábicas, que geralmente sofrem reduções ou mesmo apagamentos, ou reformulações (RF) que envolvem repetições, as paráfrases e as correções/reparos⁴². São pausas em localização inapropriada, “erros de performance”. Além do tipo de pausas, foi também tido em conta o número de pausas, que é obtido mediante a contabilização do tipo de pausas no excerto de leitura em análise.

De forma a avaliar a fluência de leitura, que corresponde ao número de palavras lidas corretamente por minuto, não se consideram os 30 segundos iniciais de tarefa de leitura e a contagem do minuto, para análise, inicia-se a partir da 1ª palavra lida após os 30 segundos iniciais. O nível de fluência de leitura de cada aluno é obtido contabilizando o número total de palavras lidas num minuto e subtraindo o número de erros (por palavra é contado apenas um erro). São considerados erros as substituições, omissões, inversões, adições, erros de pronúncia e hesitações por mais de três segundos. Inserções e repetições não são contadas como erros porque o tempo extra, necessário para adicionar palavras ou para as repetir, aumenta o total de tempo de leitura. Por exemplo, se um aluno leu 53 palavras num minuto e fez 7 erros, então o seu nível de fluência é de 46 palavras lidas corretamente/minuto³⁸.

Nesta folha de registo surge um campo denominado duração da leitura (DL). Aqui é registado o tempo total da leitura do excerto pela criança e quatro campos para registo da duração de cada uma das quatro frases em análise (DTF1; DTF2; DTF3 e DTF4), que deverão ser contabilizados e registados, em segundos. No campo denominado por débito (Db) é registado o número total de palavras lidas no excerto em estudo.

Seguiram-se as últimas e criteriosas audições das gravações do excerto do texto para preenchimento da folha de registo, elaborada para a análise deste estudo. Terminada esta tarefa, passou-se à análise dos dados.

Análise dos dados

A análise estatística dos dados foi feita através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0. A utilização deste programa facilita toda a análise estatística e as devidas relações das variáveis desejadas. Todos os dados foram armazenados sem qualquer identificação dos participantes do estudo.

Para caraterizar a amostra, foi feita uma análise descritiva das informações recolhidas (sexo e idade) através do cabeçalho da folha de registo da análise da leitura, tendo por base a listagem dos alunos de cada turma. Esta análise foi efetuada através da tabulação de frequências absolutas e relativas.

No caso de variáveis escalares, esta foi efetuada através de medidas de tendência central e dispersão (média e desvio padrão). Para as variáveis nominais, as comparações entre crianças com e sem alterações na prova de nomeação foi feita com o teste Chi-quadrado de *Pearson*. No caso de variáveis escalares, devido à violação da normalidade dos dados (aferida pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*), a comparação foi feita com o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. O nível de significância foi estabelecido em 0.05.

Resultados

Os dados obtidos foram analisados, descritiva e inferencialmente, através de análise estatística detalhada, sendo os resultados apresentados de acordo com os objetivos formulados.

A amostra é composta por 73 participantes (todas crianças), 32 do sexo feminino e 41 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 8 anos e 6 meses, aos quais foram aplicadas tarefas de nomeação de imagens e de leitura oral do texto.

Tabela 1: Caracterização da amostra quanto à faixa etária e sexo.

Faixa etária	G1 n=38		G2 n=35		Total
	♂	♀	♂	♀	
6;06 -6;11	-	-	-	2	
7;00 -7;05	9	11	7	7	
7;06 -7;11	8	7	12	2	
8;00 -8;06	-	3	5	-	
Total	17	21	24	11	73

Do total de 73 crianças analisadas, 38 não apresentam alterações na prova de nomeação (G1) e as restantes 35, (G2), apresentam alterações na prova de nomeação. O G1 é constituído por 21 (55.3%) crianças do sexo feminino e 17 crianças do sexo masculino (44.7%). No G2 temos 11 (31.4%) crianças do sexo feminino e 24 (68.6%) crianças do sexo masculino, verificando-se que há uma associação estatisticamente significativa das alterações da tarefa de nomeação com o sexo masculino ($\chi^2(1)=4.2$, $p=0.04$). Em ambos os grupos a maioria das crianças tem idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

No gráfico 1 será apresentada a análise referente à ocorrência dos vários tipos de erros na prova de nomeação e de leitura.

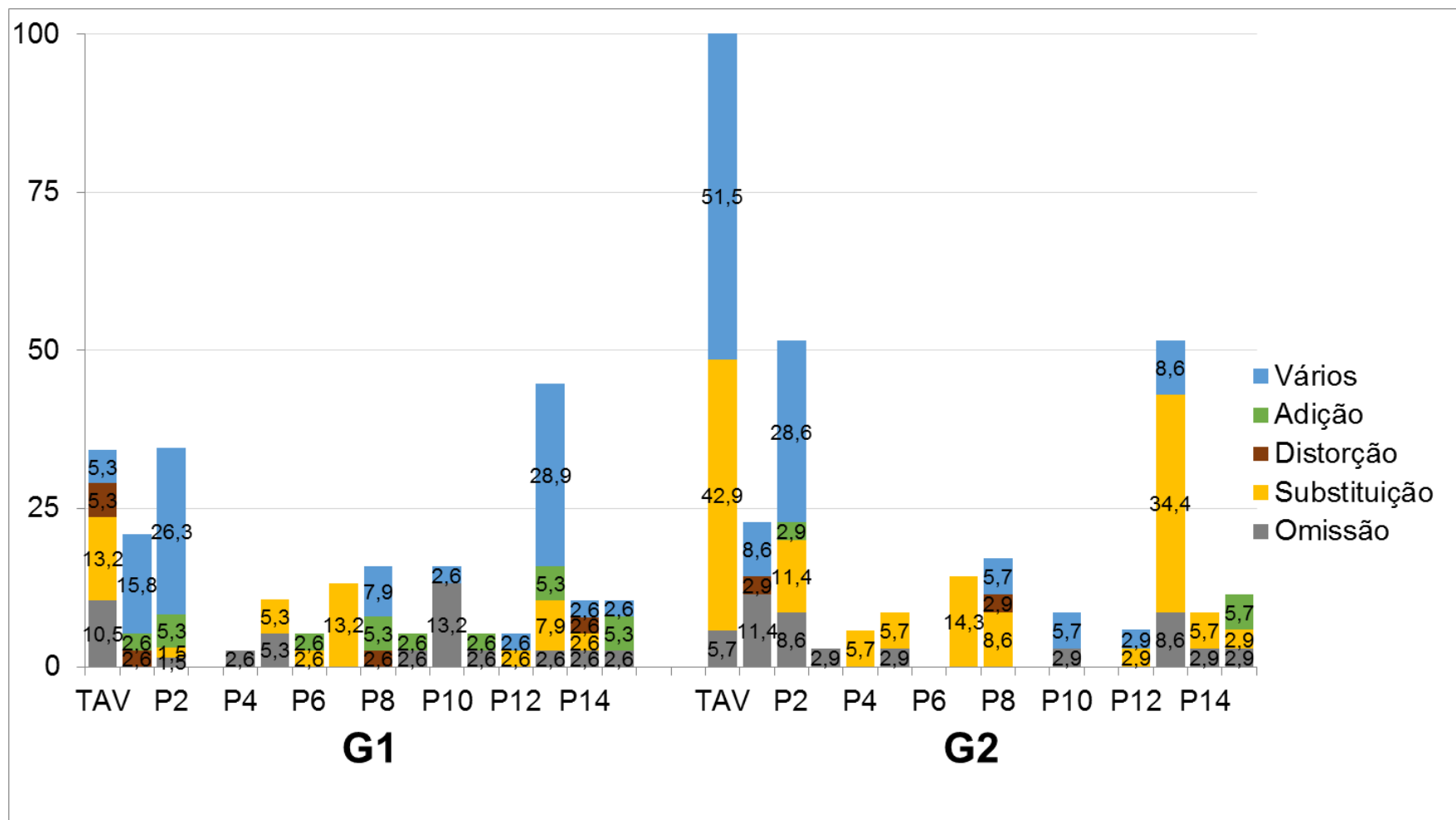


Gráfico 1: Ocorrência dos sons alterados na prova de nomeação e de leitura.

Quanto ao tipo de erros apresentados na prova de nomeação, foi possível verificar que, no G1, 65.8% da amostra não apresentou qualquer tipo de erro, sendo que os restantes, apesar de apresentarem apenas um erro na prova, efetuaram maioritariamente erros de substituição (13.2%) e omissão (10.5%). No G2, os erros que ocorreram na prova de nomeação foram maioritariamente a adição (51.5%), a substituição (42.9%), vários tipos de erros (48.6%) e omissão (5.7%) (Gráfico 1).

Relativamente ao tipo de erros apresentados na tarefa de leitura foi possível verificar que:

As palavras onde ocorreram maior número de erros foram a palavras P1 (elas), P2 (cresceram) e P13 (arrastarem).

- P1 (palavra “elas”), o G1 teve 78.9% das crianças que leram corretamente a palavra, sendo que, no G2, 77.1% das crianças leram corretamente. No G1, 15.8% das crianças deram vários tipos de erros (mais do que um erro na palavra), 2.6% fizeram adições e 2.6% fizeram omissões. Já no G2, o erro mais recorrente foi a omissão (11,4%), seguindo-se vários tipos de erro (8.6%) e a distorção (2.9%).

- P2 (palavra “cresceram”), no G1 apenas 47.4% das crianças leram corretamente a palavra, enquanto que, no G2, 48.6% das crianças leram corretamente. No G1, 26.3% das crianças deram vários tipos de erros, 10.5% fizeram distorções, 10.5% substituições e 5.3% adições. No G2, o erro mais recorrente foi, igualmente, vários tipos de erro (28.6%), seguindo-se a substituição (11.4%), a omissão (8.6%) e, por fim, a adição (2.9%).

- P3 (palavra “até”), o G1 não deu qualquer tipo de erro na leitura da palavra, e no G2, apenas 2.9% das crianças fizeram omissão da palavra.

- Na P4 (palavra “ao”), 2.6% das crianças do G1 fizeram apenas o erro de omissão e 5.7% das crianças, no G2, fizeram o erro de substituição.

- P5 (palavra “peito”), em ambos os grupos ocorreram apenas substituições e omissões. Sendo que G1 fez 5.3% de omissões e 5.3% de substituições e, o G2, 5.7% fez substituições e 2.9% omissões.

- P6 (palavra “até”), 2.6% do G1 fez adição e 2.6% fez substituição. No G2, não se apresentou qualquer tipo de erro na leitura da palavra.

- P7 (palavra “à”), em ambos os grupos apenas ocorreu o erro de substituição (G1- 13.% e G2- 14.3%).

- P8 (palavra “barriga”), o G1 fez vários tipos de erros (7.9%), adição (5.3%) e distorção (2.6%). O G2 fez igualmente vários tipos de erros (5.7%), distorção (2.6%) e substituição (8.6%).

- P9 (palavra “até”) e P11 (palavra “pés”), 2.6% do

- P10 (palavra “aos”), ambos os grupos apresentaram o mesmo tipo de erros, omissão (G1- 13.2% e G2- 2.9%) e vários (G1- 2.6% e G2-5.7%).

- P12 (palavra “até”), ambos os grupos apresentaram o mesmo tipo de erros, substituição (G1- 2.6% e G2- 2.9%) e vários (G1- 2.6% e G2- 2.9%).

- P13 (palavra “arrastarem”), no G1 28.9% das crianças fizeram vários tipos de erros, 5.3% adição, 7.9% substituição e 2.6% omissão. No G2 8.6% das crianças fizeram vários tipos de erros, 34.4% substituição e 8.6% omissão.

- P14 (palavra “pelo”), o G1 obteve 2.6% de vários, 2.6% de distorção, 2.6% de substituição e 2.6% de omissão. O G2 fez 5.7% de substituição e 2.9% de omissão.

- P15 (palavra “chão”), o G1 obteve 2.6% de vários, 5.3% de adição, 2.6% de omissão. O G2 fez 5.7% de adição e 2.9% de omissão.

Tendo em conta a análise do gráfico 1 e o acima descrito, é possível verificar que P1, P2 e P13 foram as palavras que as crianças de ambos os grupos tiveram mais dificuldade em ler, verificando-se maior ocorrência de erros.

Foi ainda possível verificar estatisticamente ($p=0.010$) que as crianças do G2, na tarefa de leitura, apresentam maioritariamente o erro de substituição. Por outro lado, as crianças do G1 cometem variados erros “vários”.

Quanto à performance articulatória na tarefa de leitura, as crianças do G1 tiveram em média 12.87 ± 1.80 palavras corretas, variando de um mínimo de 7 até ao máximo possível de 15. De igual modo, as crianças do G2 leram corretamente 12.89 ± 1.79 palavras por frase, variando de 8 (mínimo) a 15 (máximo). Não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (teste de Mann-Whitney $U=673.5$, $p=0.923$).

Para responder ao segundo objetivo, apresenta-se a tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos tempos de duração da leitura total e débito em segundos para G1 e G2.

G1		G2		M-W	
Média ± DP		Média ± DP		U	p

Duração total da leitura	36.26±20.93	39.54±38.39	607.5	0.525
Frase 1	14.05±9.81	16.34±19.31	585.5	0.379
Frase 2	4.68±2.73	5.06±4.80	589.5	0.394
Frase 3	4.82±4.69	3.91±3.16	556.0	0.209
Frase4	12.66±7.14	13.97±13.59	611.5	0.554
Débito	0.56±0.30	0.60±0.34	639.5	0.778

Relativamente à duração da leitura da frase não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (teste de Mann-Whitney $p=0.525$), onde G1 demorou em média 36.26 segundos para a leitura da frase, com um desvio padrão de 20.93 e G2 demorou, em média, 39.54 segundos para a leitura da frase, com um desvio padrão de 38.39. Ainda assim, verifica-se que a média do G2 é consistentemente mais alta para qualquer das tarefas (Tabela 2).

Igualmente no débito de leitura, não se verificaram diferenças ($p=0.778$) em que os dois grupos foram ainda mais semelhantes.

Para complementar a análise ao nível da leitura, foi realizada a comparação do tipo de pausas efetuadas entre os grupos, incluindo os casos sem pausas (classificados com "0") na tabela 3. Na tabela 4 foi efetuada a mesma comparação excluindo os casos sem pausa.

Tabela 3: Comparação de tipo de pausas em tarefa de leitura.

	G1	G2	U	p
	Média ± DP	Média ± DP		
Alongamento	0.55±0.92	0.40±0.60	U=636.0	0.704
Reformulação	2.71±2.77	2.20±2.80	U=559.5	0.235
Silenciosa	0.84±1.20	1.20±1.60	U=575.0	0.285
TOTAL	4.13±3.64	3.83±3.17	U=648.0	0.850

Tabela 4: Comparação de tipo de pausas em tarefa de leitura.

	G1	G2	U	p
Alongamento	1.50±0.94 (N=14)	1.17±0.38 (N=12)	U=72.0	0.506
Reformulação	3.22±2.73 (N=32)	2.96±2.88 (N=28)	U=376.5	0.525
Silenciosa	1.88±1.11 (N=17)	2.10±1.62 (N=20)	U=177.5	0.821
TOTAL	4.36±3.60 (N=36)	4.06±3.12 (N=33)	U=580.0	0.865

No que diz respeito ao tipo de pausas na tarefa de leitura, as crianças do G1 fizeram em média um total de 4.13 ± 3.64 pausas, das quais 0.55 ± 0.92 foram pausas de alongamento, 2.71 ± 2.77 pausas de reformulação, 0.84 ± 1.20 pausas silenciosas. De igual modo, as crianças do G2 fizeram em média 0.10 ± 0.60 pausas de alongamento, 2.20 ± 2.80 de reformulação, 1.20 ± 1.60 silenciosas, o que fez uma média total de 3.83 ± 3.17 pausas na frase. Do estudo das mesmas variáveis entre os grupos, (excluindo os casos em que não foram efetuados qualquer tipo de pausas), os resultados de média e de desvio padrão no G1 foram de 1.50 ± 0.94 nas pausas de alongamento, 3.22 ± 2.73 nas de reformulação, 1.88 ± 1.11 nas silenciosas, o que faz uma média total de 4.36 ± 3.60 pausas. De igual modo, as crianças do G2 fizeram, em média, um total de 4.06 ± 3.12 pausas, sendo que 1.17 ± 0.38 são de alongamento, 2.20 ± 2.80 de reformulação, 1.20 ± 1.60 silenciosas. Não foram detetadas quaisquer diferenças estatísticas entre os grupos, quer incluindo os casos sem pausa, quer excluindo os casos sem pausa (de acordo com os resultados do estudo comparativo não paramétrico apresentados nas Tabelas 3 e 4). Não obstante, ambos os grupos em média, apresentarem maior número de pausas de reformulação, seguindo-se as pausas silenciosas e por último as pausas de alongamento. Os resultados obtidos, não apresentam diferenças estatisticamente significativas.

Discussão

Tendo em conta os objetivos do estudo, os resultados apresentados e a revisão da literatura efetuada, procedemos agora à discussão dos resultados.

Como principal objetivo do estudo, pretendia-se caracterizar e comparar as competências de leitura em crianças do segundo ano do primeiro ciclo.

No que diz respeito aos resultados apresentados da prova de nomeação, foi possível verificar que no G1, apesar de apresentarem no máximo um erro na prova, efetuaram maioritariamente erros de substituição e omissão. No G2, os tipos de erros que ocorreram com maior frequência na prova de nomeação foram a adição, a substituição, vários tipos de erros e omissão.

Contrariamente, na tarefa de leitura, as crianças do G2 apresentam maioritariamente o erro de substituição e as crianças do G1 cometem variados erros "vários". No entanto, quanto à performance articulatória na tarefa de leitura, não foram detetadas diferenças estatísticas entre os grupos. O tipo de erro mais frequente nas crianças com alterações de fala é substituição e, posteriormente, a distorção, observando-se que a substituição diminui a partir da faixa etária dos 9;0-9;11 anos⁴⁴. Outros dados da literatura^{13, 45} referem que, no percurso de desenvolvimento normal das crianças, os erros de omissão e substituição são os mais recorrentes. Assim, a substituição é um tipo de erro comum em determinados períodos do desenvolvimento articulatório, no entanto tem tendência a diminuir com o avançar da idade.

Sabendo que o processo de aquisição fonológica e articulatória é gradual e demorado e o facto de as crianças de ambos os grupos na tarefa de leitura apresentarem performances articulatórias semelhantes (sem diferenças significativas), onde ambas obtiveram erros articulatórios, pode dever-se ao facto de ambas se encontrarem maioritariamente na faixa etária dos sete anos, onde é comum que apresentem mais alterações de fala no período de trocas dentárias e de reorganização do espaço intraoral, aspetos que podem interferir na articulação⁴⁴. Noutro estudo³⁰ foi possível verificar que há sempre uma percentagem de crianças que lê com dificuldade e com erros, tendo-se verificado que alunos sem necessidades educativas especiais (NEE) cometeram 5,06% de erros enquanto os com NEE cometeram 71,41%, tal como se pode verificar no presente estudo, onde ambos os grupos cometeram erros articulatórios na leitura ainda que sejam erros diferentes.

São poucos os estudos que contribuem para uma melhor avaliação da leitura, que atualmente é avaliada contabilizando o número total de palavras lidas num minuto e subtraindo o número de erros. O ministério da educação em Portugal³⁰ definiu que, no 2.º ano

do 1.º ciclo, as crianças deverão ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e a uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.

No presente estudo, procurou-se trazer novos dados sobre a articulação na leitura, o número de palavras lidas e a duração da leitura das crianças. Tendo sido analisado apenas um excerto, nem todas as crianças demoraram um minuto a lê-lo. Assim, não é apresentado o número de palavras corretamente lidas por minuto, mas sim a duração/tempo da leitura (DL) e o débito, isoladamente.

Relativamente à duração da leitura da frase, apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, a duração média da leitura de frase de G1 (36,26 segundos) é inferior à média de G2 (39,54 segundos). Ainda assim, verificou-se que a média do G2 é consistentemente mais alta para qualquer das tarefas. Um estudo realizado em Portugal¹³ indica que os alunos sem NEE necessitaram, em média, de 283 segundos para a leitura do texto, um mínimo de 102, um máximo de 825, com um desvio padrão de 138.

No que diz respeito ao débito de leitura, os dois grupos foram ainda mais semelhantes, não se verificaram diferenças significativas.

Tendo em conta os resultados apresentados, verifica-se que quanto à duração da leitura e débito de leitura não é possível discriminar os desempenhos dos alunos com e sem alterações na articulação verbal. É possível verificar ainda que os desempenhos das crianças de ambos os grupos, em média, não atingiram o esperado nas metas curriculares, pelo que para o grupo em estudo, se pode afirmar que as metas curriculares apresentam limites inatingíveis.

No que diz respeito ao tipo de pausas na tarefa de leitura, não foram detetadas quaisquer diferenças estatísticas entre os grupos. No entanto, em ambos os grupos ocorreram em média um maior número de pausas de reformulação, seguindo-se as pausas silenciosas e por último as pausas de alongamento. No estudo⁴¹ verificou-se que as percentagens de fluência são as seguintes: pausas preenchidas 63,33%, alongamentos 34,03% e repetições 22,75%.

No presente trabalho fez-se a distinção entre pausas de reformulação e de alongamento, no entanto sabe-se que ambas se enquadram no tipo de pausas preenchidas. Assim, tendo em conta o somatório da ocorrência de ambas (reformulações e alongamentos), pode verificar-se que, tal como indicado no estudo⁴¹, estas surgem em primeiro lugar, seguindo-se então as pausas silenciosas.

Nesta análise, verificou-se ainda que, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, as crianças do G2, em média, efetuaram menor número de pausas total que o G1.

O falante mais fluente pausa com menos frequência, produz mais palavras e unidades discursivas maiores com menos hesitações, recorre à repetição como mecanismo enfático e facilitador do planeamento e construção da mensagem e não tanto para introduzir correções, e utiliza expressões fixas empregues com a devida contextualização⁴¹. A autora verificou ainda que os falantes mais fluentes utilizavam mais pausas preenchidas, possivelmente como estratégia para organizar o discurso e continuar a falar. No presente estudo o G1, embora tenha lido o excerto em menos tempo, efetuou maior número de pausas. Tal facto pode suceder pelo anteriormente descrito, onde as pausas são utilizadas como facilitadoras do planeamento da mensagem ou até mesmo como estratégia de organização do discurso/leitura.

Conclusão

O presente estudo teve como propósito fornecer novos dados para futuras pesquisas e atuação de profissionais que intervêm na área da leitura, nomeadamente o terapeuta da fala. Com este trabalho foi possível pesquisar e refletir sobre o tema, ficando a noção de que é uma área onde é possível e essencial continuar a investigar.

Assim, concretizou-se esta dissertação que teve, como objetivos, caracterizar e comparar as competências de leitura em crianças do segundo ano do primeiro ciclo.

De acordo com estes objetivos, foi possível verificar, como principais resultados do estudo, os seguintes pontos:

- Na tarefa de leitura, as crianças do G2 apresentam maioritariamente o erro de substituição. Por outro lado, as crianças do G1 cometem variados tipos de erro.
- Quanto à performance articulatória na tarefa de leitura, não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Ou seja, ambos os grupos, crianças com alterações na tarefa de nomeação e as crianças sem alterações na tarefa de nomeação apresentam desempenhos muito idênticos quanto ao número de palavras corretamente lidas no excerto.

- Relativamente à duração da leitura da frase, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, ainda que a média do G2 seja consistentemente mais alta para esta tarefa.

- Igualmente no débito de leitura, não se verificaram diferenças em que os dois grupos foram ainda mais semelhantes.

- No que diz respeito ao tipo de pausas na tarefa de leitura, não foram igualmente encontradas diferenças estatisticamente significativas. Ainda assim, ambos os grupos, em média, apresentam maior número de pausas de reformulação, seguindo-se as pausas silenciosas e, por último, as pausas de alongamento.

No presente trabalho foram detetadas algumas limitações, nomeadamente em alguns aspetos metodológicos, como os instrumentos e os procedimentos. Relativamente ao tipo de instrumentos utilizados, a maior limitação reside na utilização do TAV, que não é adequado para a faixa etária em estudo, ainda assim, fizeram-se alguns ajustes no que diz respeito ao score para definir os dois grupos em estudo.

Com o facto de ter sido utilizada a amostra do projeto LINFA, recolhida em anos anteriores, surgiram algumas limitações no que concerne aos procedimentos, nomeadamente, as crianças terem sido avaliadas no primeiro período do segundo ano do primeiro ciclo, onde o nível de leitura atingido pela criança não será certamente o mesmo do final do terceiro período. Ainda relativamente aos procedimentos, durante a avaliação, (que não foi realizada pela investigadora) não foi feito o despiste do tipo de perturbação articulatória (fonética ou fonológica) apresentado por cada criança. Este despiste seria importante de ser realizado uma vez que cada um terá influências diferentes na aquisição da leitura.

Tendo em conta os resultados do presente estudo, onde não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, seria importante que o mesmo tivesse continuidade científica de forma a possibilitar uma maior robustez de resultados, mais abrangente a todas as variáveis em estudo, através duma avaliação articulatória mais rigorosa, com um aumento significativo no número de crianças em estudo e maior abrangência territorial.

Referências Bibliográficas

- ¹ Sim-Sim, I. *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: ME, 2008.
- ² Lima, R. *Alterações nos sons da fala: o domínio dos modelos fonéticos*. Revista Saber e Educar, 2008, 13, 149-157. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/162/SeE_13AlteracoesSons.pdf?sequence=1 (consultado a 20.12.2014).
- ³ Ribeiro, M. *Ler Bem para Aprender Melhor: Um estudo Exploratório de Intervenção no Âmbito da Descodificação Leitora*. [Tese de Mestrado em Psicologia]. Universidade do Minho, 2005.
- ⁴ Rebelo, J. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.
- ⁵ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2011, http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww7.esamarante.edu.pt%2Foferta%2FCurriculo_Nacional_3ciclo.pdf&ei=jbgFVbiFsixUZeogLgI&usg=AFQjCNGnPh2UJ1kki7GO2yxumRhpZAZGhQ&sig2=ZM7q58bT4857y-RoV7cLWg (consultado a 18.12.2014).
- ⁶ Bowen, C. *Children's Speech Sound Disorders*. Oxford: Wiley-Blackwell. Calouste Gulbenkian, 2009.
- ⁷ Chall. S. *Stages in reading development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1979.
- ⁸ LaBerge, D & Samuels, S. J. *Toward a theory of automatic information processing in Reading*. Cognitive Psychology, 1974, 6, 293-323. doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2.
- ⁹ Hammill, D. On defining LD: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 1990, 23 (2), 97-113.
- ¹⁰ Oliveira, P. M. *Prática Clínica dos Terapeutas da Fala nas Perturbações Fonológicas*. [Dissertação]. Universidade de Aveiro, 2013.
- ¹¹ Sucena, A & Castro, S. *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina, 2009.
- ¹² Bauman-Waengler, J. *Articulation and phonological impairments – a clinical focus*. Boston: Pearson Education, 2004.

- ¹³ Bleile, M. *Manual of articulation and phonological disorders: infancy through adulthood*. San Diego: Singular Publishing Group, 1995.
- ¹⁴ Moraes, J. *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- ¹⁵ Viana, L. *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: ME, 2009.
- ¹⁶ Silva, C. *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação, 2003.
- ¹⁷ Ferreira, M. *Ler a Par, o Conhecimento vai aumentar: Construção e Avaliação do Programa*. [Tese de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade Católica Portuguesa, 2008.
- ¹⁸ Fernandes, I. *Padrinhos de Leitura: Avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Leitura*. [Tese de Mestrado em Psicologia]. Universidade do Minho, 2009.
- ¹⁹ Ferreiro, E & Teberosky, A. *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ²⁰ Furtado, V. *Dificuldades na aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. São Paulo: Vozes, 2008.
- ²¹ Cruz, V. *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2005.
- ²² *National Reading Panel*. Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.
- ²³ Alves-Martins, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996
- ²⁴ Rasinski Timothy V. *Why Reading fluency should be hot! The Reading Teacher*, 2012, 65(8):516-522.
- ²⁵ Melanie, K, Paula, S & Elizabeth M. Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 2010, 45(2):230-251.
- ²⁶ Sénéchal, M & LaFevre, J. *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*. Child development, 2002, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417.
- ²⁷ Guimarães, I & Grilo, M. *Manual do Curso teórico-prático de articulação verbal*. Alcoitão: Fisiopraxis, 1997.

- ²⁸ Castanheira, A. *Avaliação da fluência da leitura oral em alunos do 5º ano de escolaridade*. [Tese de Mestrado em Psicologia]. Universidade de Lisboa, 2011.
- ²⁹ Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, Ministério da Educação e da Ciência, 2015 HELENA C. BUESCU, JOSÉ MORAIS, MARIA REGINA ROCHA, VIOLANTE F. MAGALHÃES
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- ³⁰ Ferreira, R. *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* [dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa, 2009.
- ³¹ Deno, L. Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 2003, 37, 184–192.
- ³² Figueiredo, S & Silva, F. *Comportamento textual e discriminação de identidades articulatórias: desempenho diferenciado em aprendentes de português língua segunda*. *Avaliação Psicológica*, 2009, 8(3), pp. 289-301.
- ³³ Guimarães, I, Birrento, C, Figueiredo, C & Flores, C. *TAV, Teste de Articulação Verbal*. Manual do Examinador. Lisboa: Oficina Didáctica, 2014.
- ³⁴ Antunes, E & Rocha, J. Contribuições Clínicas da Fonética e da Fonologia. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 2009, 1 (5), pp. 124-136.
- ³⁵ Wertzner, H, Pagan, L, Galea, D & Papp, A. Características fonológicas de crianças com transtorno fonológico com e sem histórico de otite média. *Revista Soc. Bras. Fonoaudiol.*, 2007, 12 (1), pp. 41-47.
- ³⁶ Lima, R. Modelos, teorias e tendências na abordagem do desenvolvimento fonológico: a importância da sílaba na avaliação 2005, <http://pt.scribd.com/doc/40553392/Modelos-teorias-e-tendencias-na-abordagem-do-desenvolvimento-fonologico-a-importancia-da-silaba-na-avaliacao-Rosa-Lima> (Consultado em 02.01.2015)
- ³⁷ Motta, R, Martins, D, Pego, F, Oliveira, S, & Ferreira, C. *Estudo comparativo entre as idades descritas por Teixeira, Yavas e Wertzner para supressão dos processos fonológicos*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; 2003.
- ³⁸ Grilo, M. *Projeto linfa, Rastreio de linguagem, fala e motricidade orofacial* [trabalho de natureza profissional de especialização]. Universidade de Aveiro; 2016.

- ³⁹ Gordon-Brannan, M & Weiss, E. *Clinical management of articulatory and phonologic disorders*. 3^aed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2007.
- ⁴⁰ Zellner, B. Pauses and the temporal structure of speech, in E. Keller (Ed.) *Fundamentals of speechsynthesis and speech recognition*, 1994, 41-62.
- ⁴¹ Moniz, H. *Contributo para a caracterização dos mecanismos de (dis)fluência no português europeu* [dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa, faculdade de letras-departamento de linguística geral e românica, 2006.
- ⁴² Frota, S. *Prosody and Focus in European Portuguese*. New York & London: *Garland Publishing*, 2000.
- ⁴⁴ Rua, M. *Caraterização do desempenho articulatório e oromotor de crianças com alterações da fala* [dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Saúde de Alcoitão, 2015.
- ⁴⁵ Cordeiro, V. *Análise prospetiva do desempenho articulatório de crianças com e sem alterações da linguagem* [dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Saúde de Alcoitão, 2014.
- ⁴⁶ Soares, L. *Gente Gira*. 4^a ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

Apêndices

Apêndice 1- Folha de registo com respetivo documento de critérios de análise

Dados da criança

D.N: ____/____/____	D.A: ____/____/____	Sexo: ____	Idade: ____
---------------------	---------------------	------------	-------------

Análise da Leitura

	Frase 1					Frase 2			Frase 3			Frase 4			
Frase em estudo	Elas	cresceram	até	ao	peito,	até	à	barriga,	até	aos	pés,	até	arrastarem	pelo	chão.
Produção															
Fonema Alterado															
Nº de Fonemas Alt.															
Tipo de erro															
Nº de Pausas															
Tipo de Pausas															
Nº de repetições															

Duração da leitura: _____

Nº total de frases produzidas: ____/4

Nº total de palavras na frase 1: ____/5

Nº total de palavras na frase 2: ____/3

Nº total de palavras na frase 3: ____/3

Nº total de palavras na frase 4: ____/4

Nº total de sílabas produzidas: ____/29

Nº total de sílabas na frase 1: ____/10

Nº total de sílabas na frase 2: ____/6

Nº total de sílabas na frase 3: ____/4

Nº total de sílabas na frase 4: ____/9

Nº total de palavras produzidas: ____/15

Normas de Aplicação da Folha de Registo/ Critérios de Análise

Produção: Transcrição do excerto lido.

Fonema alterado: registo do fonema (s) alterado/erro articulatorio.

Existem idades esperadas para que as crianças adquiram os fonemas da sua língua materna, por volta dos cinco anos, todo o sistema fonológico deve estar estabelecido. (Motta et al., 2003). As produções incorretas da fala são designadas erros de articulação do ponto de vista articulatorio, estes erros são caracterizados por substituições, omissões, distorções, inversões e outros (nomeadamente adição).

Tipo de erro: São considerados erros as substituições (s), omissões (o), inversões (i), adições (a), erros de pronúncia e hesitações (h) por mais de três segundos. (Projeto LINFA IV - Documento de apoio à análise das tarefas de leitura e escrita)

As substituições ocorrem quando um fonema é alterado e substituído por outro. As omissões são definidas por um fonema que não é produzido e não é substituído por outro. As distorções são quando um determinado fonema é alterado e a sua produção resultante é apenas aproximada ao som desejado (Bleile, 1995). A adição constitui a inserção de um fonema dentro da palavra que não existe na palavra padrão. A inversão ocorre, tal como o nome indica, quando o fonema inverte a sua posição dentro da palavra, adotando uma posição que não responde ao padrão no sistema adulto. (Gordon-Brannan et al., 2007)

Tipo de Pausas

- **Pausas silenciosas (/)** são percebidas como uma porção de silêncio no sinal de fala e que podem ocorrer com uma inspiração, expiração, deglutição e reflexo laringo-fonatório. A medida mínima para este tipo de pausas é a partir de 0,200/0,250seg (Zellner, 1994).

- **Pausas preenchidas:** segmentos vocálicos alongados, sem conteúdo lexical (Candea et al. 2005). Correspondem a vogais centrais alongadas [ɐ], [i] ou [a], uma consoante nasal [ɐm] ou a combinação das vogais [ɐm] (Moniz et al., 2007; Moniz et al., 2008).

- Alongamentos/prolongamentos finais (AL): mecanismo de disfluência a vocalização prolongada de palavras lexicais/ funcionais maioritariamente monossilábicas, que geralmente sofrem reduções ou mesmo apagamentos (Falé, 1995; Mata, 1999; frota 2000).

- Reformulações (RF): envolvem repetições, as paráfrases e as correções/reparos. São pausas em localização inapropriada, “erros de performance”. Quando o falante nota esses erros, ele tenta repará-los, podendo voltar um trecho inteiro, reelaborando uma estrutura sintática para desfazer ambiguidades ou para reparar algum desvio morfológico ou fonético. (Zellner, 1994).

Fluência de leitura = nº de palavras lidas corretamente por minuto

O minuto para análise é obtido da seguinte forma: não se consideram os 30 segundos iniciais de tarefa de leitura e a contagem do minuto para análise inicia-se a partir da 1ª palavra lida após os 30`` iniciais.

O nível de fluência de leitura de cada aluno é obtido contabilizando o número total de palavras lidas num minuto e subtraindo o número de erros (por palavra é contado apenas um erro). São considerados erros as substituições, omissões, inversões, adições, erros de pronúncia e hesitações por mais de três segundos.

Inserções e repetições não são contadas como erros porque o tempo extra, necessário para adicionar palavras ou para as repetir aumenta o total de tempo de leitura.

Por exemplo, se um aluno leu 53 palavras num minuto e fez 7 erros, então o seu nível de fluência é de **46 palavras lidas corretamente/minuto**. (Projeto LINFA IV - Documento de apoio à análise das tarefas de leitura e escrita).

Anexos

Anexo 1- TAV

TAV

Teste Articulação Verbal

Folha de Registo

NOME			
NATURALIDADE (CRIANÇA)		(CUIDADORES)	
	ANO	MÊS	DIA
DATA DE EXAMINAÇÃO	/	/	
DATA DE NASCIMENTO	/	/	
IDADE	/	/	
ESCOLARIDADE	EXAMINADOR		

Resultados

Número de consoantes corretas	Média esperada para a idade	Percentil
____/89		

Número de sons produzidos de forma alterada	Sons alterados	Tipo de erros	Estimulabilidade

Necessita de avaliação complementar:

- Avaliação mais aprofundada da Articulação Verbal
- Motricidade Orofacial
- Discriminação Auditiva
- Outra _____

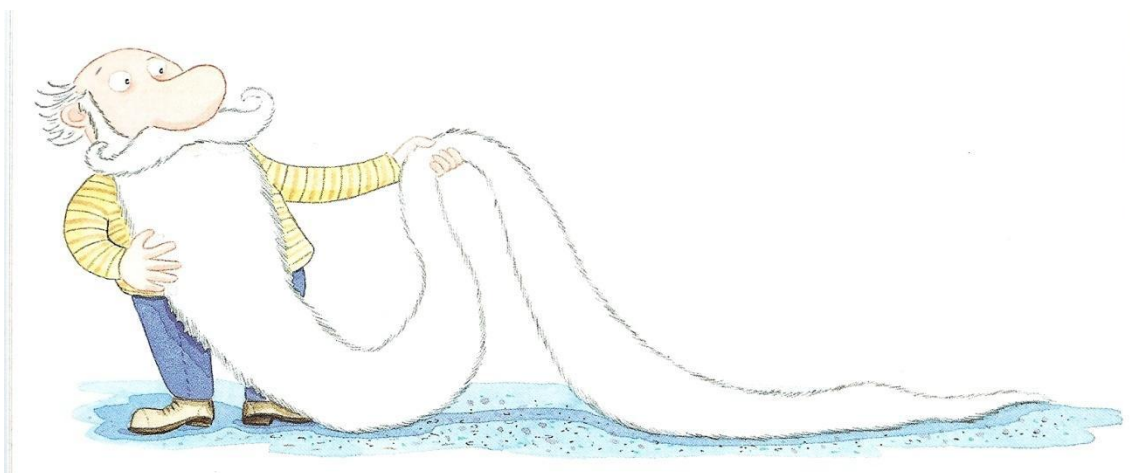
☐
☐
☐

Vocabulo	Nomeação (espontânea ou com estímulo semântico)	Consoantes corretas	Tipo de «erro»				Repetição (apenas as produções omitidas ou com erro)
			Omissão	Substituição	Distorção	Outros	
Palhaço p ʎ s		___/3					
Lápis l p ʃ		___/3					
Bola b l		___/2					
Comboio k b		___/2					
Mota m t		___/2					
Limão l m		___/2					
Faca f k		___/2					
Colher K ʎ r		___/3					
Gelado ʒ l d		___/3					
Vela v l		___/2					
Tesoura t z r		___/3					
		___/27	___	___	___	___	

Vocabulo	Nomeação (espontânea ou com estímulo semântico)	Consoantes corretas	Tipo de «erro»				Repetição (apenas as produções omitidas ou com erro)
			Omissão	Substituição	Distorção	Outros	
Cavalo k v l		___/3					
Girafa ʒ r f		___/3					
Dedo d d		___/2					
Nariz n r ʃ		___/3					
Cenouras s n r ʃ		___/4					
Zebra z br		___/2					
Relógio R l ʒ		___/3					
Galinha g l ɲ		___/3					
Carro k R		___/2					
Caracol k r k ʔ		___/4					
Sol s l		___/2					
Água g		___/1					
Gato g t		___/2					
		___/34	___	___	___	___	

Vocábulo	Nomeação (espontânea ou com estímulo semântico)	Consoantes corretas	Tipo de «erro»				Repetição (apenas as produções omitidas ou com erro)
			Omissão	Substituição	Distorção	Outros	
Chapéu ʃ p		___/2					
Chave ʃ		___/1					
Caixa K ʃ		___/2					
Prato pr t		___/2					
Bruxa br ʃ		___/2					
Livros l vr ʃ		___/3					
Cobra K br		___/2					
Tigre t gr		___/2					
Dragão dr g		___/2					
Cruz Kr ʃ		___/2					
Frango fr g		___/2					
Trator tr t r		___/3					
Grávida gr v d		___/3					
		___/28	___	___	___	___	

Anexo 2- Texto “O homem das barbas”



O HOMEM DAS BARBAS

Aquele homem nunca tinha cortado as barbas. Elas cresceram até ao peito, até à barriga, até aos pés, até arrastarem pelo chão.

Quando se esquecia de pôr o cinto, atava-as à cintura, para não lhe caírem as calças.

Quando queria varrer a casa não precisava de outra vassoura – usava as barbas.

Quando precisava de secar a roupa, estendia as barbas entre duas estacas, no quintal, e nelas pendurava as camisas, as cuecas, os lençóis.

Quando a neta o vinha visitar, era certo e sabido, que pedia logo:

– Avozinho deixa-me saltar à corda com as suas barbas?

Se levava o cão a passeio que trela julgam que usava? As barbas... está-se mesmo a ver!

Na praia toda a gente o conhecia. Era o mais famoso nadador-salvador. Se havia alguém em perigo atirava-lhe logo a boia amarrada às barbas.

E de Inverno, o que fazia? Trabalhava como limpa-chaminés. Enfiava as barbas pelas chaminés abaixo, vasculhava, vasculhava...

O pior foi que certo dia, estando um fogão aceso, as barbas começaram a arder. Correu para o mar, para as pôr de molho. Sabem o que aconteceu?

Vieram presos nas barbas, como numa rede, vinte caranguejos, trinta sardinhas mais um tubarão.

In, Gente Gira (Luísa Ducla Soares, 2002)